

Castillo, Monique

Gewalt an der Schule im Krieg der Zeichen

Europäische Erziehung (2013) 1, S. 5-13



Quellenangabe/ Reference:

Castillo, Monique: Gewalt an der Schule im Krieg der Zeichen - In: *Europäische Erziehung* (2013) 1, S. 5-13 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-81625 - DOI: 10.25656/01:8162

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-81625>

<https://doi.org/10.25656/01:8162>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Monique Castillo:
Gewalt an der Schule im Krieg der Zeichen.

Auszug aus / extract from / extrait de:

Europäische Erziehung, Halbjahreszeitschrift des EBB-AEDE
ISSN: 0423-6238
43 (2013) 1; S. / p.: 5 - 13.

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen:

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Zitate aus diesem Dokument müssen die entsprechende Quellenangabe enthalten.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

Schriftführer oder Geschäftsstelle des Europäischen Bundes für Bildung und Wissenschaft –
Die deutsche Sektion der Association Européenne des Enseignants (EBB-AEDE)

eMail: schriftfuehrung@ebb-aede.eu
oder geschaeftsstelle@ebb-aede.eu

Texte zur europäischen Bildung

Monique Castillo

Gewalt an der Schule im Krieg der Zeichen

Schulische Gewalt wird, mittels der Medien, in erster Linie durch ihr spektakuläres Ausmaß als ein sich ausweitendes Phänomen erkennbar (die Quote der davon betroffenen Jugendlichen ist von 65% zwischen 1960 und 1980 auf 79% zwischen 1992 und 2001 gestiegen) und es wird dabei ersichtlich, wie das ganz offen gezeigte antisoziale Verhalten zunimmt, das bisweilen durch extreme Brutalität seitens eines immer jüngeren Teiles der Bevölkerung gekennzeichnet ist.

Die schulische Gewalt ist auch Gegenstand psychosozialer Studien, die sich bemühen, das Risiko von Panik in dem Bewusstsein abzuwenden, dass das, was man unter Gewalt versteht, immer vom Standpunkt des Beobachters abhängt. Unsere Sensibilität in dieser Hinsicht wächst, dass Gewalt der Schule inhärent ist, zum Beispiel durch die Einengung der Bewegungsfreiheit, und dass die Antwort darauf verstanden werden kann als eine Gegengewalt, die es zunächst einmal zu interpre-

tieren gilt. Das wissenschaftliche Korrektiv, das unumgänglich ist, um nicht dem Druck der Emotionen anheimzufallen, darf indes nicht dazu beitragen, das Faktum in eine Expertenecke abzuschieben, da man es sonst auf ein ausschließlich technisches Problem reduzieren würde. Dann wäre die schulische Gewalt nur mehr Gegenstand der Pädagogen oder Richter.

Eine anderer Ansatz rechtfertigt ebenso das Hinterfragen: Die schulische Gewalt ist nicht länger ein ausschließlich schulisches, sondern ein öffentliches Phänomen, und alle, Eltern, Lehrer und Schüler geben ihm einen Sinn gemäß dem Alltag in ihren jeweiligen Lebensräumen. Was dort toleriert und gewagt wird oder gleichgültig lässt, bildet den Rohstoff einer geteilten Verantwortlichkeit. Die Erwartungen und Vorstellungen der Akteure (zukünftige Arbeitgeber inbegriffen) sind somit Teil dieses soziokulturellen Faktums, das man „schulische Gewalt“ nennt.

Die Wandlungen der Schule

Drei Arten von Erwartungen folgen chronologisch aufeinander, koexistieren jedoch oft im Bewusstsein der jeweiligen Parteien.

Die staatliche Schule¹ mit ihrer Intention, die Kinder zu integrieren und zu sozialisieren, indem sie aus deren Bildungsstreben die Chance auf ein neues Leben ableitete, nährte den Traum eines sozialen Auf-

stiegs bei Bauern, Arbeitern und Immigranten. Dieser Traum, den man etwa hundert Jahre lang mit Erfolg umsetzen konnte, bleibt im Gedächtnis haften als ein Motor heroischen Pädagogikverständnisses. Es ist die Schule, die den Schüler über sich hinauswachsen lässt, die ihn der Vorbestimmung seiner Geschichte entreißt, die ihn durch das Studium naturwissenschaftlicher und literarischer Werke auf gleiche Höhe mit den Größten in dieselbe Republik der Gebildeten erhebt. Zwei Triebkräfte waren ursächlich für den Erfolg: die Integration aller durch eine persönlich erworbene Kultur in eine weltumspannende Zivi-

¹ Man kann der Formel „staatliche Schule“ (in Frankreich „école républicaine“) einen ethischen und nicht nur administrativen Sinn beimessen. Wenn man ihn mit der Idee der *res publica* assoziiert, bezeichnet der Staat die Überordnung eines allgemeinen Interesses, das jedes Individuum über sich hinaushebt. Das ist bei Hegel das „objektive Sittliche, das an die Stelle des abstrakten Guten tritt“.

lisation, ferner die Sozialisation eines jeden, da die persönliche Anstrengung Stärke zur Folge hat, die Stärke nämlich, zu einer legitimen kollektiven Macht beizutragen, deren Transzendenz nicht bestritten wird.

Die Sechzigerjahre ändern die Erwartungen und die Probleme, um die es in der Schule geht. Sie stellen das Modell der Lehrerautorität in Frage und suchen andere Legitimationen für die Wissensvermittlung, wobei sie der individuellen Entfaltung der Schüler die Priorität einräumen und das Leben für wichtiger erachten als die Kultur. Trotz der Exzesse und der Abweichungen, die es neben diesem Denken gegeben hat, zielte es doch in allerbesten Absicht auf eine wachsende Verantwortlichkeit des Individuums, Kinder und Jugendliche inbegriffen.

Indes verhinderte das Aufkommen des Massenkonsums gleichzeitig das Erkennen eines Teils der Veränderungen, die die soziale und schulische Realität betrafen: Die Migranten, ehemals Nutznießer des wirtschaftlichen Aufschwungs der Nachkriegszeit und des Wohlfahrtsstaates, lernten mehr und mehr die Bitternis der Arbeitslosigkeit kennen, während der Aufruf zur Emanzipation auf Kinder traf, die kaum mehr andere Zwänge kannten als das Diktat der Fernsehsendungen.

Es kommt zu einem Umbruch, anfangs kaum erkennbar, dann offensichtlich. Die Heterogenität der Schülergemeinschaft mündet schließlich in Aufsässigkeit ge-

genüber jeglicher Vereinheitlichung gerade in dem Augenblick, in dem die Emanzipation im schulischen Rahmen sich mehr und mehr durch eine Art Zurschaustellung der Nichterziehbarkeit von Individuen abzeichnet. Letztere lehnen es ab, sich ihre Sprache, ihr Wissen und ihr Verhalten vorschreiben zu lassen. Nach einem einvernehmlichen Loblied auf die Verschiedenheit (Stichwort "Multikulti") spiegelt die gegenseitige Ablehnung von Gruppen, die derselben schulischen Einrichtung angehören, die individualistische Abgrenzung eines jeden wider, während die Kinder verschiedener eingewanderter Populationen einander als Fremde wahrnehmen und ein Neosexismus Feindschaft und Raubtiermentalität zwischen den Geschlechtern erzeugt. Die Vermassung des Schulwesens hat einen paradoxen Massenindividualismus zur Folge, eine erzwungene Zusammenballung isolierter Atome.

Die Ohnmacht, auf diese Herausforderungen zu antworten, macht die Besonderheit der gegenwärtigen schulischen Gewalt aus, die sich eben aus der Schwierigkeit nährt, sie ohne Vorurteile zu identifizieren, sie ohne Parteinahme zu verstehen und ihr ohne Missbrauch zu begegnen. Zwischen 1992 und 2006 wurden mehrere Pläne zur Bekämpfung der schulischen Gewalt entworfen. Wie man mit dieser Gewalt umgeht, wird das Gesicht und die Funktion der Schule der Zukunft prägen.

Gewalttaten und Gewalt

Gewaltakte können buchhalterisch erfasst werden, jedoch ist „die“ schulische Gewalt an sich keine Sache, sondern eine Art Beziehung den anderen, der Institution und sich selbst gegenüber, aus der ein Klima der Verschlechterung oder der Zerstörung

sowohl der Beziehungen der Schüler untereinander, als auch der Beziehung zwischen Schülern und Lehrern resultiert.

Man kann drei Arten von Gewalttaten im schulischen Bereich unterscheiden:

- die plötzlich hervorbrechende Gewalt individueller Akte die gemeinhin unter der Bezeichnung „unge-sittetes Betragen“ laufen: zur Schau getragenen Flegeleien, Frechheiten, Beleidigungen, Beschimpfungen und Schläge (gegenüber Mitschülern oder Lehrern), Ausbrüche von Ungeduld oder Wut ... Diese tägliche Gewalt kleineren Ausmaßes reduziert oder zerstört die Möglichkeit zu unterrichten.
- die organisierte und beabsichtigte Gewalt, die Diebstahl, Vergewaltigung, Vandalismus oder gesetzlich verbotene Aktionen zum Ziel hat. In diesem Fall bricht von außen Gewalt in die Schule ein (Drogenhandel, Rechnungsbegleichungen unter rivalisierenden Banden ...).
- den Krieg der Symbole, der die äußeren Zeichen des Erfolgs und der Autorität, der öffentlichen Gewalt im Allgemeinen angreift, mit dem Ziel, eine Krise des Selbstvertrauens der Kultur zu provozieren (oder bloßzustellen). Er ist rassistisch oder religiös, wenn er sich an den Zeichen einer Zugehörigkeit vergreift (Friedhöfe, öffentliche Gebäude, Fahnen etc.) Er intensiviert sich in dem Maße, wie Konflikte, die die Welt beunruhigen, in die Schule hineingetragen werden.

Die individuelle jugendliche Gewalt, sei sie nun Aggression oder die Antwort darauf, ist nichts Neues, aber ihre Fähigkeit, die Architektur der interpersonellen Beziehungen zu ignorieren oder zu zerstören, erreicht einen Grad, der sie zu einem schwerwiegenden sozialen Problem macht. Die elterliche Autorität ist durch Unsicherheit bei der Erziehung gekennzeichnet, sowohl seitens der Eltern, als auch der Kinder. Sie wird nicht mehr aufgefasst als ein Band, das die Generationen verbindet und dessen Funktion eben nicht darin besteht, das Kind zu unterwerfen, (was eine irri-ge Form der Autorität wäre), sondern es in eine Welt der Zeichen zu integrieren, deren Code es

versteht. Weil Autorität auf das unschöne Bild einer despotischen Herrschaft reduziert wurde, wählt man lieber das bequemere und leichtere Wohlwollen. Da diese Illusion alle blendet, gibt es Eltern, die mit Geld den Gehorsam ihres Kindes erkaufen, ohne zu begreifen, dass sie es der fatalen Macht einer unbegrenzten Frustration unterwerfen, anstatt es davon zu befreien. Eben diese Eltern werden sich im späteren Benehmen ihres Kindes nicht mehr wiedererkennen. Dieses entzieht sich zum Beispiel einer Klassenarbeit, „weil das anstrengend ist“. Eine Strategie zu finden für das unaufhörliche Verhandeln verspricht zwar eine friedliche Lösung, aber sie hat eine verheerende Konsequenz, da sie eine permanente Instabilität schafft und das Kind in eine Welt versetzt, wo man dauernd zu wählen und zu riskieren gezwungen ist, und dies, indem man es zu jung in Machtspiele verwickelt, die durch List und Verstellung pervertiert werden, aus denen es jedoch immer siegreich hervorgehen kann.

Das Eindringen der organisierten Gewalt in die Schule (Erpressung, Drogen, bewaffnete Aggression) bleibt ein seltenes, aber außerordentlich schockierendes Phänomen, dadurch dass die Schule nicht mehr vor der Gewalt der Außenwelt schützt. Ein anderes Gesetz gewinnt Geltung und setzt sich skrupellos im Schutzraum der Schule durch, beschlagnahmt ihren Lebensraum und marginalisiert die geltenden Regeln: das Gesetz der Gewalt als Mittel, auf andere Art und Weise Karriere zu machen (Banden, Drogenhandel, mafiöse Netzwerke), was sich als eine pervertierte Massendemokratisierung erweist, wobei sich der Widerstand, ja sogar die Feindschaft von Kulturen außerhalb der Schule, intensiviert. Das Kind kommt in die Schule mit seiner eigenen kulturellen Identität, mag sie ihm aus einer *world culture* durch die Medien vermittelt worden sein, durch die Kultur seiner nächsten Umgebung oder durch

eine traditionelle Kultur fremder Herkunft. Da die Praxis, alle Standesunterschiede aufzuheben, sich der demokratischen Tendenz, die Einmaligkeit eines jeden zu bestätigen, widersetzt, entsteht der alte Streit zwischen den Kulturen (dem Aufrechterhalten partikulärer Traditionen) und der Zivilisation (der universellen Geltung gemeinsamer Werte) von Tag zu Tag neu in einem mühsamen Spiel, das eher konfliktträchtig ist als kulturell.

Der Krieg der Symbole ist in der Ausübung der Gewalt als solcher eher geistiger und moralischer als physischer Natur: Die Demütigung eines Lehrers oder die Beschädigung eines öffentlichen Gebäudes zum Beispiel als Repräsentanten einer Macht, die bei kulturellen Aktionen, von denen man sich selbst ausgeschlossen wähnt, das Sagen hat, haben etwas von solch einem Krieg der Bedeutungen. Ein Krieg der Bedeutungen kämpft mit Worten gegen Worte, als eine Macht, die permanent deren Sinn destabilisiert und verhindert, dass ein Vertrauen in die gemeinsamen Werte fortbesteht oder sich einstellt. So kommt es zum Beispiel, dass das Bezweifeln, mag es rassistisch, ethnisch oder religiös sein, Unsicherheit bis in den Sprachgebrauch hinein provoziert („Da du mir eine schlechte Note gibst, bist du ein Rassist“). Der Krieg der Symbole hat die unwiderlegbare Wirkungskraft eines Teufelskreises, da er die Unfähigkeit einer Institution beweist, indem er diese selbst erschafft. Reagiert die Institution nicht, wird die Gewalt zunehmend straffrei, antwortet sie jedoch mit denselben Waffen, verliert sie ihre Legitimität. Die Gewalt handelt also weniger durch Stärke als durch List, wobei sie intendiert, um jeden Preis dieses perverse Spiel zu gewinnen, das der staatlichen Macht die Legitimität absprechen will, wovon sie zu profi-

tieren hofft wie von einem Zustand der Straffreiheit.

Auf der Ebene eines Krieges der Zeichen unterscheidet sich also die Gewalt als soziales Klima und Gesinnung klar von der Mehrzahl der Gewalttaten. Sie unterscheidet sich dadurch vom Krawall, vom gewaltsamen Ausufern eines Festes oder von der Rebellion, dass sie von einem System summarischer Rechtfertigungen ausgeht, die zumeist auf einer negativen Beziehung zur Justiz beruhen, wobei die Beziehung aufgefasst wird als ein Hin und Wider von Ungerechtigkeiten mit der Berechtigung Schlag mit Schlag zu vergelten. Wenn die Note des Lehrers, wenn seine Beurteilung nur als willkürliche Akte legaler Ungerechtigkeit empfunden werden, können Frechheit, Aggressivität und sogar Aggression sich selbst als „gerecht“ legitimieren, und wenn die Ideologie hinzukommt, sind Modernität, Abendland, Wissen usw. ausschließlich Abstraktionen, die den Gewaltprozess entgrenzen, für den die Aggression niemals nur das Recht der Verteidigung mittels endlosen Zurückschlagens bedeutet, sondern eine Mischung aus Appell an die Justiz und aus Zynismus, da das Individuum in Bezug auf die Institution vom Status des Opfers profitiert, seitens der Gesinnungsgenossen jedoch als Held gilt.

Dass die Gewalt sich innerhalb der Kultureinrichtungen als Kontrakultur erhebt, und dies zu einem Zeitpunkt, da man erzieherischen Lösungen den Vorzug gibt gegenüber repressiven Methoden in der Ausbildung und Eingliederung der Jugendlichen, ist gewiss ein beunruhigendes soziokulturelles Phänomen, das man hinterfragen muss: Worunter leiden eigentlich die gewalttätigen Jugendlichen?

Rückgang der Kultur und Aufstieg der Symbole

Vielleicht leidet die Jugend an gewissen Formen der Entkultivierung. Diese ist ein doppeltes Phänomen, das einerseits gekoppelt ist an den Rückgang der Kultur als kollektives Erbe (Beherrschung der Sprache, Verfügbarkeit des Wissens, Kenntnis der Kunst und Wissenschaft) und andererseits an die Erscheinung anderer Zivilisationskriterien (Informatik, virtuelle Welt, multimedialer Schriftverkehr...), wobei das durch Nachahmung erworbene Wissen mitunter der Vorwurf relativer Inkompetenz trifft.

Der Rückgang der Kultur als Formung des Selbst bedeutet nicht, dass die Jugendlichen weniger talentiert sind, sondern dass sie ihre Identität nicht mehr in ihrer eigenen Kultur finden. Die Globalisierung stellt zum Teil eine spezifische Modalität der Entkultivierung dar. Der weltweite Markt einer Subkultur von Massen mit Bildern, Musik, Kleidung und Sprachen macht aus der Entkultivierung einen Motor für den Konsum. Andererseits hat die Instrumentalisierung des Wissens im Dienste der Jagd auf Diplome die Folge, dass die Kultur repressiv und lästig wird. In beiden Fällen bewirkt die Entkultivierung eine Trennung und Teilung und hat bei Schülern, Eltern und Lehrern den Verlust gemeinsamer Bezugsrahmen und Erwartungen zur Folge. Die verheerenden Auswirkungen dieses Verlustes sind nur allzu bekannt. Aufgrund des Fehlens eines gemeinsamen Kulturverständnisses errichtet jede Gruppe (Lehrer, Richter, Elternschaften, Psychologen) ihren eigenen Verhaltenskodex und ihr eigenes Interesse als höchstes Evaluationskriterium, mit dem Risiko der gegenseitigen Aufhebung der jeweiligen Sicht der Dinge und der ungenügenden Stimmigkeit der Vorhaben. Wenn sich die Entkultivierung mit Grobschlächtigkeit paart, begünstigt sie eine summarische und rasche Hinwendung zur Beleidigung, dazu gedacht,

ihren Adressaten auf symbolische, simple aber radikale Art zu deklassieren (in Bezug auf seine Rasse, sein Geschlecht, sein Alter oder sein Äusseres). Einen Lehrer zu beleidigen bedeutet einen zweifachen Schlag: die Symbolik einer Hierarchie umzustossen und gleichzeitig die professionelle (manchmal auch die persönliche) Selbstachtung zu zerstören. Die Beleidigung war zwar immer eine durchaus geläufige Praxis in den Schulhöfen, aber sie wird als grausamer empfunden beim Übergang von einer Kultur der Persönlichkeit zu einer Kultur der Identität. (Die Persönlichkeit ist die Ganzheit, die ich mir selbst verleihe durch ein Projekt und einen bestimmten Lebensstil; meine Identität hingegen erwartet vom Anderen, dass seine Anerkennung mich erschafft, wobei das Paradoxon darin besteht, das Selbstbewusstsein auf die benötigte Wertschätzung durch den Anderen zu gründen. So erklärt sich manchmal das übertriebene Insistieren auf eine Symbolik der Kleidung oder der Sprache, womit Gruppen oder Individuen dem Gegenüber signalisieren, was über sie auszusagen oder zu denken ist.)

Aber der Krieg der Symbole ist auch ein Antikrieg, ein Krieg, der gerichtet ist gegen die außerordentliche Ausweitung der Macht, die durch Innovation von Symbolen auf dem Gebiet der Information, der Finanzwelt, der Technologie und des Kunstbusiness erreicht wurde. Sie ist eine unsichtbare Macht (*soft power*), die nicht durch Gewalt handelt, sondern durch Suggestion und Einfluss; sie ist Urheberin akzeptierter Konditionierungen und liegt in den Händen jener, die hinreichend gebildet sind: Rechtsanwälte, Manager, Stars usw., um „Symbolmanipulatoren“ immaterieller Erfindungen (von Konzepten, Methoden, Erwartungshaltungen...) zu werden. Diese neue Macht der Wissensverwaltung, nur allzu bekannt durch maßlose Gehälter von

im Rampenlicht stehenden Persönlichkeiten, bietet das Schauspiel einer gelungenen Entkultivierung, die jedoch ein unerreichbares Modell für einen jeden bleibt. Diese wird von Menschen gefördert, die der weltweiten Konkurrenz unterworfen sind, von postnationalen heimatlosen Bürgern, die ihre ganze Energie darauf verwenden, bei neuen Spitzenleistungen der „Informationskultur“ ihren Beitrag zu leisten. Das Problem des schulischen Scheiterns stellt sich dann in seiner ganzen Schärfe. Die frühzeitige Erfahrung des schulischen Scheiterns (vom Kindergarten an, sagt man manchmal) ist oft der Beginn einer tragischen Spirale des Versagens, einer Verweigerung der Assimilation als Antwort auf das Risiko der Isolation. Aus Angst, von der Innovationsmacht globalisierter Bedeutungen ausgeschlossen zu sein (man versteht die Wut, ausgeschieden zu sein, bevor man überhaupt angetreten ist), weisen Eltern und Kinder den Prozess

der Assimilation zurück, wobei gerade letzterer soziale Chancen des Aufstiegs bietet, dank dem Erwerb und der Weitergabe der symbolischen Macht des Modells einer bestimmten Kultur. Die Ablehnung der abendländischen Kultur trägt zu diesem Spiel der Verlierer bei, da sie unter der Anklage steht, die Globalisierung gefördert zu haben, wobei sie bis ins Absurde hinein ihren eigenen Universalismus anklagt. Die schulische Gewalt zeigt also in mikrosozialer Version, wie man sich der Demokratisierung gegen die Demokratie bedienen kann, wie man Selbstkritik in Selbstzerstörung zu verwandeln vermag, indem man das Misstrauen gegenüber der europäischen Kultur gegen sich selbst richtet. Das Ergebnis ist, dass dasselbe Gefühl des Unverstandenseins, der Ungerechtigkeit und des Missbrauchs von allen sich gegenüberstehenden Personen paradoxerweise geteilt wird.

Ablehnung der Realität

Die Gewalt in der Schule kann nicht als ein rein wissenschaftlicher, quantifizierbarer und ideologisch neutraler Gegenstand behandelt werden, weil sie durch Wirkung ihrer Symbole handelt und der kulturellen Selbsterkenntnis einer ganzen Gesellschaft Schaden zufügt. Daher muss man die Interpretationen und die Reaktionen, die sie bewirkt, als Bestandteil des kollektiven Phänomens der „schulischen Gewalt“ mit berücksichtigen und selbstverständlich auch die Lähmung, die sie nach sich zieht.

Eine ihrer sichtbaren Konsequenzen, und zwar die verwirrendste, besteht darin, dass sie die Akteure, die sich gegenseitig ideologisch ausschalten, zu derselben Ohnmacht verdammt. Wollen Sie sich einsetzen für eine Schule als Schutzraum, und einer Förderung der Schüler zustimmen, die auf schulischer Leistung beruht?

Sie laufen Gefahr, als jemand verdammt zu werden, der der Verschiedenheit gegenüber unsensibel ist, intolerant gegenüber dem Recht der Jugendlichen auf Irrtum und...auf Gewalt. Die religiöse Neutralität², auf die Sie sich berufen, kann, wie auch immer, als Islamophobie oder Antisemitismus ausgelegt werden. Trachten Sie danach, die am meisten Benachteiligten zu privilegieren, aktiv die religiösen und ethnischen Unterschiede zu bejahen, auf deren Berücksichtigung das Gemeinschaftsverständnis der Schüler Anspruch erhebt? Man wird urteilen, dass Sie deren sozialer Eingliederung wenig Wert beimessen, weil Sie sie von einer wahren Chancengleichheit fernhalten, dass Sie einem Laxismus

² An den staatlichen französischen Schulen herrscht ein strenger Laizismus, der auch das Tragen religiöser Symbole, z.B. des Kopftuches aber auch des Kreuzes untersagt.

das Wort reden, der den Gebrauch von Gewalt begünstigt. So kommt es, dass ein und dieselbe Kultur der Menschenrechte sich selbst herabsetzt, sobald es um die Schule, um die Verwirklichung von Lehrplänen, um das Bestimmen von Zielen und um die Bekämpfung der Gewalt geht. Eine solche Herabsetzung rührt aus der „wissenschaftlichen“ Behandlung dieser Fragen, wenn man sich der Humanwissenschaften bedient, um eine Option zu rechtfertigen, deren Legitimation letztlich politisch ist. Dieselbe psychologische Argumentation kann so einerseits verurteilen („dieser Lehrer ist empfindlich“) und andererseits retten („dieses Mädchen ist empfindlich“). Ebenso kann eine soziologische Argumentation einen bestimmten Schüler verurteilen und einen anderen rehabilitieren (der eine wie der andere sind gleichermaßen Opfer eines Herrschaftssystems, jedoch einer profitiert davon, der andere nicht).

Warum gewinnen die moralischen, ideologischen oder politischen Optionen, die zum alltäglichen Leben eines jeden dazugehören, eine derartig bedrängende und augenfällige Wichtigkeit in der schulischen Welt? Zweifellos, weil die Schule die Jugend in eine Welt der Zeichen einführt, deren Entschlüsselung man lernen muss. Der Schüler von heute trachtet zwar oft danach, direkt und ohne den Umweg der kulturellen Legitimationen die „Gesinnungen“ zu dekodieren, die er geschickt teilen oder ablehnen wird. Wenn er versucht herauszubekommen, ob sein Lehrer Araber, Jude oder Christ ist, bevor er beschließt ihm entweder zuzuhören oder seinen Unterricht zu stören, versteht man, dass die Kultur aufgehört hat, ihm als Mittel zu dienen, das ihn inspiriert und die Wahl seines Lebensweges bestimmt. Gleichzeitig versteht man, dass die Schule, die nur die Kultur anbieten kann, um gleichzeitig alle Risiken des Scheiterns (das reicht vom seelischen Trauma der Kleinsten bis zur

vorkriminellen Arroganz der Größten) zu umgehen, sich besorgte Gedanken macht über die anzustrebenden obersten Lernziele.

Auf die Gefahr hin sich dabei zu verlieren, wenn die Stellung, die die Deutung einnimmt, absolut erdrückend geworden ist in einer Welt, die durch Argwohn seitens der Anderen und Zweifel an sich selbst durchlöchert ist: Wer entscheidet, ob Sie Opfer der Gewalt oder Ihres Mangels an Autorität oder gar eines ungenügenden Pragmatismus sind? Und in wessen Namen soll man entscheiden? List oder Bosheit mischen mit bei der Deutung, wenn es darum geht, Konflikte zu regeln (vulgo, um seine Ruhe zu haben). Dann liegen Unverständnis oder Gleichgültigkeit auf der Linie der vorherrschenden Interpretationen. Der junge Lehrer muss mit den Frustrationen fertig werden, die schon von den Enttäuschungen eines überschätzten Berufes geprägt worden sind. Er sieht, dass man ihm schwierige Klassen gibt mit dem Risiko, dass er von der Administration ignoriert, von den Kollegen nicht für voll genommen, von den Eltern angegriffen, von Schülern abgelehnt und vom Richter, wenn er Anzeige erstattet, abgewiesen wird. Das sind die Ängste, die verständlich machen, dass die Vereinsamung, die Verbitterung, die Revolte oder die Verzweiflung nicht trennbar sind vom Phänomen der schulischen Gewalt.

Was den Direktor betrifft, dem eine Liste von Lösungen präsentiert wird, die geeignet sind, dem Anstieg der Gewalt in seiner Schule Einhalt zu gebieten, - was wird er von den Vorschriften, die man ihm macht, behalten? Mit Sicherheit eine lange Liste von Widersprüchen, mit denen er umzugehen hat: Man muss behüten, ohne *overprotecting* zu sein; man muss beherrschen, ohne repressiv zu sein; man muss dem Leiden gegenüber empfindsam sein, ohne deshalb gleich auf einen pathologischen

Zustand zu schließen; man muss evaluieren, aber ohne Vorurteil; man muss tadeln, aber gleichzeitig aus dem Tadel einen Ausdruck höchsten Respekts machen; man muss die Gewalt beherrschen, aber einzig durch die Tugend des Dialogs usw. usw. Mit einem Wort, man sollte den Zustand herstellen, *der eigentlich schon vorhanden sein müsste*, damit die so gesuchte humanistische Lösung praktikabel ist. Nun, das kann auf die Schnelle nur durch ein Wunder geschehen: durch die Macht des Wortes. In der Tat, der Direktor fühlt sich aufgerufen, eine *Vorstellung* von seiner Schule zu liefern, die alle Akteure gleichermaßen zufrieden stellen kann. Dann ist nicht die Realität wichtig, *sondern das, was sie bedeutet*; und da sie nicht Schei-

tern und Unordnung bezeichnen darf, muss man zuerst die Negation der Gewalt durch die Macht der Vorstellung, der Bilder und einer gewissen begrifflichen Rhetorik in den Köpfen realisieren. Das Gesetz des Schweigens ist die Norm, die sich schließlich jeder auferlegt: Verletzung, Beleidigung, Raub werden weder erwähnt noch verstanden, wenn die Außenwelt ein besänftigendes Bild des sozialen Lebens im Allgemeinen und des schulischen Lebens im Besonderen erwartet, sei es auch noch so falsch. So besteht die dringende Notwendigkeit fort, gegen die schulische Gewalt zu kämpfen, wenn die Negation der Realität für die Reproduktion letzterer unerlässlich wird.

Schlussfolgerung

Die stark mediatisierten Gesellschaften nähren so ein Gewaltpotential mit unsichtbaren Wurzeln, sobald die Zeichen, deren sie sich für die Kommunikation bedienen, nicht auf die Realität verweisen, sondern auf anderen Zeichen, nämlich auf Erkennungszeichen, die sich gegenseitig bekriegen, indem sie sich versteigen in ein Extrem, hin in eine völlig sinnentleerte Einbildung, die aber allenthalben Zustimmung findet, da sie moralisch korrekt ist. Das Imaginäre einer Welt, die ausschließlich durch Dialog und Ablehnung jeglicher Repression geschaffen wird, hat eine doppelte Auswirkung: Zum einen wird die Realität kaschiert, zum anderen werden diejenigen verteuelt, die sie als Feinde des Guten kritisieren. Die Negation der Realität zugunsten des Ideals kann, wie Hegel es in seiner Analyse des Terrors der Französischen Revolution gezeigt hat, eine Waffe zur Zerstörung des Menschen werden. Im vorliegenden Fall handelt es sich nicht um Terror, sondern um eine erschreckende Gleichgültigkeit dem Leiden anderer gegenüber, was die Besonderheit der Grau-

samkeit unserer Epoche kennzeichnet, deren Karikatur und düsteres Abbild die schulische Gewalt ist. Zum Beispiel ist die Feststellung erstaunlich, dass der Film *La journée de la jupe*³ weniger die Frage aufgeworfen hat, ob die Situation, die Personen und die Interaktion zwischen den Schülern, der Lehrerin, der Macht und der Administration der Realität entsprechen, als dass er die leidenschaftliche Wissbegier entfacht hat, gegen wen dieser Film wohl gerichtet sein mag: Ist er nicht rassistisch? Auf welcher Seite steht er, der der Macht, oder der des Guten?

Wenn ein Mensch keine andere Wirklichkeit besitzt als das Bild, von dem man erwartet, dass er ihm entspricht, wenn seine Wichtigkeit weder darin besteht, was er ist, noch darin, was er tut, sondern darin, was er bedeutet, dann bildet sich eine Solidarität, die durch Schwäche entsteht. Das ist eine Situation, die nicht ohne Auswirkung auf die schulische Gewalt bleibt, wenn die

³ Französischer Film, zunächst in ARTE gezeigt, später auch ins Kino gekommen. In Deutsch „Heute trage ich Rock“.

alleinige Hoffnung, die man einem Schüler machen kann, darin besteht, ihm schließlich einen Schulabgang in der milden Version vorzuschlagen, der ihn als Pechvogel, Kümmerling oder Opfer ins Lager der „anerkannten“ und respektierten Außenseiter einordnet, die jedoch definitiv deklassiert sind als potentielle Opfer eines antizipierten Schulversagens. Dieser Gleichmacherei innerhalb des Außenseiterdaseins wird der Schüler, selbst wenn er Nutznießer des Altruismus ist, der durch die Gestalt des anderen geschaffen wurde, zweifellos eine gleichberechtigte Teilnahme an sinnvollen Projekten vorziehen, und er erwartet, dass ihm die Schule dazu echte Kraft verleiht, dadurch, dass sie ihm die symbolischen und sprachlichen Mittel zur Verfügung

stellt, die seinem Vermögen entsprechen. Stärke gegen Gewalt. So schwer es auch ist es zuzugeben: Es ist heilsam, dass ein Schüler in einer schwierigen Situation aus eben diesen Schwierigkeiten seine Stärke entwickelt, es sei denn, man bringt ihn dazu, daraus seine Schwäche abzuleiten. Seine Lage zu transformieren ist in der Tat die mächtigste und dauerhafteste seiner Antriebskräfte. So zu handeln, dass Kraft nicht mehr ausschließlich als Herrschaft interpretiert wird, erlaubt vielleicht, Solidarität unter den Akteuren des schulischen Lebens zu erreichen, eine Solidarität gegen die Eitelkeit des Kriegs der Zeichen, mit der Wahlmöglichkeit, sich lieber stark zu machen in Gegenseitigkeit, als schwach in Gleichheit.

Prof. Dr. Monique Castillo ist Philosophieprofessorin an der Universität Paris-Est (Créteil). Ihre Arbeiten widmen sich der kantischen Philosophie und ihrer Bedeutung für die politischen, juristischen und ethischen Fragen der Gegenwart. Publikationen: Qu'est-ce qu'être Européen? (2012). Le Pouvoir. Puissance et sens, 2008. La Responsabilité des modernes. Essai sur l'universalisme kantien, 2007. Connaître la guerre et penser la paix, 2005. La citoyenneté en question, 2005. Weitere Informationen: <http://www.monique-castillo.net/>

Übersetzung mit freundlicher Genehmigung der Autorin und der Zeitschrift „Etudes“ in deren Ausgabe 414 von 10 / 2010 der Artikel „La violence scolaire et la guerre des signes“ von Monique Castillo in französischer Sprache erschien.

Aus dem Französischen von Thomas Börger, Kontakt: thomas-boerger@t-online.de



Prof. Dr. Monique Castillo ;

Photo : Société française de philosophie“